



Fundação Oswaldo Aranha



FUNDAÇÃO OSVALDO ARANHA – FOA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA – UniFOA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

YASMIM RODRIGUES RIBEIRO

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DESMOTIVAÇÃO, UMA
PERSPECTIVA DESCOLONIAL PARA AS PRÁTICAS CORPORAIS
NA ESCOLA.**

**VOLTA REDONDA
2020**

Campus Universitário Oezio Galotti
Sede Administrativa
Av. Paulo Elzer Alves Abrantes, nº.
525 - Três Pócos
27240-560 - Volta Redonda-RJ.
Tel.: (24) 3340-8400

Campus Universitário João Pessoa
Fagundes
Rua 28, nº. 619 - Langerinal
27295-530 - Volta Redonda-RJ.
Tel.: (24) 3348-1441

Campus Aterrado
Av. Lucas Evangelista,
nº 862 - Aterrado
27215-630 - Volta
Redonda-RJ
Tel.: (24) 3385-2764 /
3338-2925

Campus Colina
Rua Nossa Senhora das Graças,
nº. 73 - Colina
27253-610 - Volta Redonda-RJ.
Tel.: (24) 3340-8437

Campus Universitário José
Vancirova
Shopping 16,
Rua 23-B, Esquina Rua 16,
nº. 39
27260-130 - Volta Redonda -
RJ
Tel.: (24) 3348-5991

Campus Universitário
Leonardo Mollica
Rua Jaraguá, 1.084 - Retiro
7277-1305 - Volta Redonda-RJ
Tel.: (24) 3344-1830



Fundação Oswaldo Aranha



**FUNDAÇÃO OSVALDO ARANHA – FOA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA – UniFOA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DESMOTIVAÇÃO, UMA
PERSPECTIVA DESCOLONIAL PARA AS PRÁTICAS CORPORAIS
NA ESCOLA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física para obtenção do grau de Professor de Educação Física

Orientação: Prof./^o. Dr. Marcelo Paraiso Alves

**VOLTA REDONDA
2020**



Fundação Oswaldo Aranha



(folha de aprovação, deve ser escaneada e anexada)



Fundação Oswaldo Aranha



Campus Universitário Oezio Galotti Sede Administrativa
Av. Paulo Evaristo Arantes, nº. 27240-560 - Volta Redonda-RJ.
Tel.: (24) 3340-8400

Campus Universitário João Pessoa Fagundes
Rua 28, nº. 619 - Langerinal
27295-530 - Volta Redonda-RJ.
Tel.: (24) 3348-1441

Campus Aterrado
Av. Lucas Evangelista,
nº 862 - Aterrado
27215-630 - Volta
Redonda-RJ
Tel.: (24) 3385-2764 /
3338-2925

Campus Colina
Rua Nossa Senhora das Graças,
nº. 73 - Colina
27253-610 - Volta Redonda-RJ.
Tel.: (24) 3340-8437

Campus Universitário José Vanciprova
Shopping 16,
Rua 23-B, Esquina Rua 16,
nº. 39
27260-130 - Volta Redonda -
RJ
Tel.: (24) 3348-5991

Campus Universitário Leonardo Mollica
Rua Jaraguá, 1.084 - Retiro
7277-1305 - Volta Redonda-RJ
Tel.: (24) 3344-1850

Agradecimentos

Primeiramente quero agradecer a minha família por constantemente ser meu porto seguro, minha base e fonte de incentivo diário, e quando digo família neste momento não me refiro apenas aos de laços sanguíneos, mas aos amigos que constantemente faço questão de dizer, são a família que a vida me deu e tenho a honra e privilégio de ter por perto. Ao meu filho por me proporcionar um amor que me transformou e fortaleceu, e que mesmo sem saber, me faz pensar nas coisas mais fundamentais da vida e a ser grata por cada instante, e cada processo.

Durante esses anos de faculdade fui presenteada com grandes amigos, profissionais e seres humanos com os quais, sempre pude aprender algo de valioso que agora faz parte da minha construção como profissional e como ser humano que vou levar para o resto da vida. Com isso deixo aqui expresso minha enorme gratidão e admiração também aos grandes mestres que ao longo desses 4 anos me guiou, orientou e acolheu. Sem dúvidas vocês plantaram sementes em mim e me proporcionaram olhar o mundo por outras perspectivas.

RESUMO

O presente estudo busca por meio de uma revisão bibliográfica narrativa descritiva de cunho qualitativo discutir os fatores que ocasionam a desmotivação para a participação das aulas de Educação Física Escolar através de uma análise crítica dos conteúdos priorizados pelos currículos da referida disciplina. Para isso nos aproximamos dos estudos culturais de Marcos Neira (2008), e de Boaventura de Souza Santos (2007) e o pensamento abissal. Buscamos identificar o surgimento do pensamento colonial moderno para entendermos o que foi e significou esse ideário na construção social que ainda esta presente na sociedade, nas relações sociais e práticas corporais da escola. O Objetivo foi identificar os ideais ideológicos que se reproduzem no decorrer da história nas práticas corporais na/da escola, bem como as contribuições do viés descolonial e da prática culturalmente orientada para a disciplina, trazendo o currículo cultural como uma possibilidade de intervenção e mudança nesse paradigma em que a Educação Física se encontra. Evidenciando que a hegemonia do esporte e a prática que prioriza a reprodução de gestos técnicos desmotiva demasiadamente grande parte dos estudantes reproduzindo desigualdades sociais e tornando as práticas alienantes e sem significado para os estudantes, sendo necessário a mudanças nas práticas docentes afim de que se rompa com esses ideais colonizadores e se promova a valorização da diversidade cultural.

Palavras- chave: desmotivação ,descolonial , educação física cultural.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade atual a Educação Física Escolar (EFE) se depara com diversas práticas que impactam significativamente nos objetivos da referida disciplina escolar. Carvalho (2016) revela algumas situações que podem ocasionar a desmotivação dos(as) estudantes nas aulas de EFE: aulas repetitivas, quadra de esportes sem cobertura, exclusão dos meninos sobre as meninas, imagem corporal, cobrança dos colegas durante as atividades, competição exacerbada, dentre outros. Tais situações promovem desafios para os docentes e, simultaneamente, acarreta a ausência dos(as) estudantes nas aulas (ANDRADE E TASSA, 2015).

Outro aspecto relevante a ser mencionado é a ênfase das aulas de EFE centradas no esporte e na competição. Para Impolcetto *et al.* (2013) as aulas de Educação Física deveriam ampliar as experiências corporais proporcionadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outrossim, González, Darido e Oliveira (2017), também nos chamam atenção para as diversas manifestações da cultura corporal, visto que elas enriquecem e estimulam debates acerca da “organização social, suas regras e normas; a relação entre o envolvimento com essas práticas e a qualidade de vida; o estilo de vida, a cultura humana relacionada ao tempo livre” (GONZÁLES, DARIDO e OLIVEIRA, 2017, p.14). Considerar o exposto pelos(as) autores supracitados nos permite perceber que a Educação Física na escola deveria se preocupar também com o modo como o ser humano se relaciona com o espaço socioambiental, assim

como com outros determinantes socioculturais que permita aos(as) estudantes refletir sobre as dimensões que ultrapassem o simples gesto técnico e, em decorrência, a perspectiva da Educação Física centrada na ótica anátomo-biológica.

No que pese ao aspecto comportamental, Albuquerque et al. (2009), considera ainda que o desenvolvimento de aulas priorizando demasiadamente o esporte desmotiva parcela significativa de estudantes.

Assim, no intuito de estabelecer uma reflexão sobre as questões supramencionadas, nos aproximamos do pensamento descolonial que busca identificar e desconstruir os ideários pré estabelecidos pelo pensamento colonial as práticas corporais, questões como valores, desigualdades sociais e preconceitos dentre outros, como abordado por Neira; Nunes (2008) e Neira (2016), visto que entendemos a finalidade da Educação Física como componente curricular da Educação básica, devendo assumir outra tarefa que não a reprodução de gestos e técnicas desportivas: “introduzir e integrar o(a) estudante na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir” da diversidade cultural de movimento (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

De outro modo, ainda devemos considerar que a escola atual passa por um momento em que os professores precisam inovar suas práticas pedagógicas para atender aos estudantes com necessidades especiais agora incluso nas escolas de ensino regular.

Diante das questões apresentadas e dos determinantes históricos e culturais que complexificam a realidade que nos é imposta, a sociedade contemporânea ainda enfrenta novos desafios como a Pandemia do COVID-19 (SANTOS, 2020). Tal situação nos remete a refletir sobre a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da área de Educação Física: Como a Educação Física enquanto componente curricular, que centraliza suas ações hegemonicamente no esporte, exerce um papel de contraposição ao modelo neoliberal vigente na sociedade?

No intuito de responder ao questionamento supramencionado, o presente estudo objetiva discutir as contribuições da ótica descolonial para as práticas corporais na/da Educação Física Escolar.

2. METODOLOGIA

O estudo desenvolveu-se por intermédio da pesquisa bibliográfica narrativa descritiva de cunho qualitativo, visto a intenção de problematizar o processo de intervenção educativa por meio de práticas corporais com viés descolonizador, bem como seus pressupostos e características. Para Gil (2008, p. 44), “algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”.

Nesta direção, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61) salientam que a pesquisa descritiva “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Assim, apoiados em Gil (2008), reiteramos que o procedimento utilizado para a produção de dados, emergiu de livros, teses, dissertações, que priorizaram a discussão descolonial, principalmente àquelas vinculadas a Santos (2007) e Neira (2008).

3. DO COLONIAL AO DESCOLONIAL

Trazer o debate acerca da descolonização na atualidade pode parecer fora de contexto e ultrapassado, entretanto, se entendermos o que realmente foi e significou o processo de colonização a nível cultural, intelectual, e de toda construção social e histórica, perceberemos que ainda reproduzimos os ideais colonizadores que estão impregnados na sociedade e na cultura em que estamos inseridos (SANTOS, 2018).

Ao falarmos de colonização queremos ir para além dos aspectos de dominação territorial e geográfico, ou seja, avançar na direção de uma discussão que abarca a imposição de valores, princípios, construção de conhecimento e práticas a partir da ótica de povos que se autodenominaram como desenvolvidos e superiores (SANTOS, 2007). Para Tonél e Filho (2019 p. 3), “o colonialismo não é uma etapa histórica já superada, mas sim um fenômeno que perpassa a história e se prolonga até o presente”.

No mesmo movimento histórico de formação da América Latina e seus centros hegemônicos de dominação se estabeleceu um imaginário que Quijano (2005) denomina de “Colonialidade do Poder”.

Nessa linha de pensamento, Costa (2016) afirma que a colonialidade do poder teve seu início no século XVI, um imaginário eurocêntrico que, pautado no discurso da modernidade, criou uma economia mundial, subalternizando comunidades e universos simbólicos do sul planetário. Além disso fazendo com que esses outros povos sem religião, sem escrita, sem história fossem considerados primitivos e atrasados. Quijano (2005) descreve da seguinte forma:

Em pouco tempo com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder até hoje (...), as relações intersubjectivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade. (QUIJANO, 2005, p.74)

Considerando o exposto por Quijano (2005), foi a partir da instauração da modernidade, que o referido modo de compreensão do mundo, atendendo os preceitos do capitalismo em desenvolvimento, impõe como única racionalidade válida o conhecimento científico. O desenvolvimento deste conhecimento científico invalidou e subalternizou outras formas de conhecimento e outros universos simbólicos (SANTOS, 2002).

Ao trabalhar com a ideia de que outros povos foram invisibilizados, Santos (2007) menciona que o pensamento moderno ocidental opera na perspectiva abissal, criando uma divisão social em que condiciona diversas comunidades, pessoas e universos simbólicos como não-existentes, pois não atendem os preceitos do imaginário colonial moderno.

No que diz respeito ao campo do conhecimento, este pensamento abissal se processa por meio da atribuição da distinção universal entre verdadeiro e falso à ciência e a atribuição a Filosofia e Teologia como únicos conhecimentos não-científicos verdadeiros e aceitáveis, desvalorizando e anulando os conhecimentos místicos, populares, afrodescendentes, dentre outros (SANTOS, 2007).

[...] a zona colonial é por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão para além do verdadeiro e do falso (SANTOS, 2007, p.75).

Para Santos (2007), o pensamento abissal continuará a se auto reproduzir a menos que se defronte com uma resistência ativa, “a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica (...), visto que, não existe justiça social global sem justiça cognitiva global (SANTOS, 2007, p.83).

Na contramão desse projeto de modernidade e homogeneização da produção de conhecimento, como projeto descolonial, surge o chamado “pensamento de fronteira”. Este pensamento de fronteira foi uma resposta epistêmica daqueles(as) que foram marginalizados(as) pelo projeto eurocêntrico moderno, não sendo apenas o espaço onde as diferenças são reinventadas, mas o lugar de onde se produz conhecimento a partir das experiências e perspectivas dos subalternos (MIGNOLO, 2003).

Desse modo, Costa (2016), ao destacar o termo “descolonial”, menciona o seu caráter de oposição e intervenção:

O êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Afirmar o lócus de enunciação significa ir na contramão de paradigmas eurocêntricos e hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados (COSTA, 2016,p. 18).

O processo colonial com discurso de modernidade se impõe sobre esses sujeitos os fazendo pensar como aqueles que se colocaram na posição dominantes: autodenominando-se como mais desenvolvidos, impondo sua cultura, religião, etc. Causando, dessa forma, um processo de esvaziamento e esquecimento das diversidades que caracterizam esses povos. Estabelecer um espaço para o projeto

descolonial¹ significa ir contra ao ideário hegemônico que se impôs sobre esses povos, e dar voz a diversidade por intermédio das perspectivas e experiências dos povos subalternizados (COSTA, 2016).

Alves e Almeida (2019) abordam a interdisciplinaridade como uma possibilidade de trabalho que valorize outras formas de conhecimentos que foram invalidados e subalternizados, superando esse conhecimento científico compartimentado e eurocêntrico, mostrando as perspectivas decoloniais e descoloniais como estudos que buscam essa valorização e reconhecimento de uma pluralidade de saberes e culturas. Estas perspectivas buscam construir referenciais que valorizem os subalternos e que permitem pensar na América Latina a partir da própria América Latina.

Trata-se de compreender que toda relação de poder se estabelece pelo saber (...) apontando a necessidade de pensar o conhecimento a partir do diálogo, e não com uma imposição de verdades inquestionáveis e sedimentadas (ALVES; ALMEIDA, 2019, p.19).

Alves e Almeida (2019) abordam a Colonialidade do Poder como uma matriz de poder que se fundamentou nas experiências coloniais e que perpassa a história garantindo a continuidade de dominação, transferindo essa lógica para o campo do conhecimento e das ciências. “Assim, na perspectiva descolonial busca-se uma superação desta experiência colonial construindo um projeto político que seja pautado não só na modernidade, mas nas epistemologias do sul” (ALVES E ALMEIDA, 2019, p.29). Buscando a construção de conhecimentos a partir de saberes e perspectivas que foram subalternizadas e invalidadas pelo conhecimento científico eurocêntrico que surgiu junto ao projeto colonial moderno.

Já o projeto descolonial consiste em uma crítica política, que possibilita reconhecer esse pensamento ocidental moderno, identificando-o nas estruturas de construção social e rompendo com os limites e ideias pré-estabelecidas e fixas que foram construídas com o pensamento colonial.

¹A colonialidade é referente ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o fim da dominação colonial. Há, como afirma o autor, a continuidade da estrutura de poder colonial e, portanto, da dominação colonial, por meio do que denomina colonialidade sendo, então, posta a necessidade de um movimento teórico-político de contraposição: o descolonial” (SANTOS, 2018).

Toda a estrutura do direito, da construção do conhecimento e social, está impregnada deste pensamento eurocêntrico. Assim, falar de descolonização envolve uma desconstrução de um projeto hegemônico. Considerando como descolonização o princípio que tange o estabelecimento de políticas propícias a redesenhar os valores, princípios, conhecimentos e práticas de um povo dentro dos moldes da diversidade (TONÉL; FILHO, 2019).

Desta forma, neste estudo utilizaremos o termo “descolonial”, pois buscamos identificar esses ideais pré-estabelecidos e fixados do pensamento colonial atrelados as práticas corporais na escola e da escola que desvalorizam as práticas corporais e a cultura dos povos subalternizados. Dessa forma, será proposta uma descolonização dos currículos de EFE e a valorização das diversidades culturais.

4. O Currículo Cultural

A escola como instituição surgiu para atender aos preceitos do mercado capitalista capacitando indivíduos para o exercício de profissões e atendendo interesses das classes privilegiadas. Em detrimento disto, toda sua estrutura e funcionamento, assim como os conteúdos de ensino, reafirmaram as diferenças de classes, gerando desigualdades sociais (PASSOS e ALMEIDA, 2018, p. 204). A esse respeito Passos e Almeida (2018) seguem afirmando que “a escola surge como instrumento destinado a manter desníveis sociais e privilégios, onde a própria instituição se torna um privilégio da classe dominante” (Ibidem, p.204).

Partindo do pressuposto de que a escola atual ainda opera privilegiando a classe dominante, entendemos a necessidade de ampliar o debate acerca das discussões sobre as novas necessidades da sociedade contemporânea promovendo transformações no currículo, no intuito de produzirmos uma escola comprometida com as demandas sociais da parcela da população que está a todo momento a ser invisibilizada (SANTOS, 2018).

Para Oliveira (2012) a escola moderna trabalha a partir de uma ideia de currículo monocultural, visto que privilegia apenas os documentos oficiais legitimado pelas secretarias estaduais e municipais de educação, refletindo o olhar dos grupos dominantes sobre questões de classe, gênero, raça e nação.

A descolonização do currículo busca reconhecê-lo como campo de disputas e interesses políticos e ideológicos onde as diferenças são ressaltadas ou silenciadas a partir do tratamento pedagógico que lhe é atribuído (PASSOS et al., 2018).

Promover um currículo que valorize diferentes culturas e que seja comprometido com questões de classe e desigualdade, indo contra a homogeneização e hierarquização da cultura e de povos, se torna parte de um projeto que busca desconstruir o ideário de mundo instaurado pela colonialidade do poder.

Assim, diversificar os modos de percepção do mundo, talvez fosse uma possibilidade de romper com o pensamento universal que entende ser o conhecimento científico o único saber válido do mundo.

O que estamos a problematizar é que ao reduzirmos o nosso olhar ao campo disciplinar, estamos também limitando a maneira como percebemos a realidade em que estamos imersos. Daí compreender a importância das ações educativas que propõem diálogos interdisciplinares, transdisciplinares e/ou transversais, conforme nos ensinou Freire (1997) via Tema Gerador.

Nesta linha de pensamento, poderíamos dizer que a leitura crítica do mundo em que estamos imersos seria possível ao dialogarmos com os conhecimentos advindos dos sujeitos que habitam o referido espaço/tempo de intervenção educativa: a escola, a comunidade e seu entorno. A esse respeito Passos et al. (2018, p. 199) salienta que:

A estratégia de descolonização do currículo propõe a construção de um projeto educacional que incorpore e valorize culturas, povos e visões de mundo historicamente marginalizado, impondo a necessidade de produzir novos materiais didáticos, onde estejam impressos “textos” e textualidades que remetam à crítica, ao questionamento da realidade, sendo sensíveis à existência da divergência e do “outro”, percebido como alguém que pensa o mundo através de símbolos e referências nascidas em sua própria cultura, em sua experiência cotidiana e que, portanto, interage por meio de um conjunto significativo próprio e muito particular.

Nesse sentido, a descolonização do currículo permite o diálogo entre diferentes culturas, assim como a construção do conhecimento a partir dos saberes

e da realidade dos(as) estudantes, via promoção de práticas de respeito, de tolerância. Gerando, dessa forma, um sentimento de pertencimento, consciência crítica e político-social, o que Santos (2018) denomina de “ecologia dos saberes”. De outro modo, Passos e Almeida (2018, p. 197) ressaltam que:

Numa perspectiva descolonial, isso significa dizer que o currículo será utilizado para estimular a convivência pacífica entre sujeitos; uma empreitada político-pedagógica desafiadora, a ser realizada através da promoção de práticas de respeito, tolerância, valorização da diversidade cultural e desnaturalização do imenso rol de representações negativas e subalternizantes, historicamente instituídas, entre outros, sobre o povo negro, as mulheres e os nordestinos.

Portanto, pensar o currículo a partir da ótica descolonial requer diferenciá-lo da perspectiva tradicional/moderna, pois ao contrário de privilegiar uma educação alienante que atenda os interesses da classe dominante, buscamos uma prática direcionada aos interesses sociais e políticos de classes sociais que ao longo da história foram renegadas e marginalizadas.

No que pese a Educação Física Escolar (EFE), ir contra o projeto hegemônico curricular tradicional, equivale posicionarmos contrários à ideia de que a EFE deve priorizar a reprodução de técnicas de manifestações corporais centradas apenas nos esportes, reproduzindo as desigualdades sociais e a marginalização da cultura de classes subalternizadas.

De outro modo, a Pedagogia descolonial possibilita pensar as práticas corporais a partir de diferentes modos de vida e da diversidade cultural não dominante, passando a privilegiar as práticas e universos simbólicos de comunidades que historicamente foram consideradas como não credíveis (SANTOS, 2018)

É fundamental trazer as referências identitárias locais para o currículo escolar, para que o espaço escolar possa fortalecer a autoconfiança e os laços de solidariedade comunitária, bem como, para que os sujeitos possam compreender a natureza e a complexidade dos conflitos que produzem as fronteiras periféricas, que para além de funcionarem na produção de perímetros de demarcação geográfica, funcionam na demarcação de hierarquias geopolíticas, na produção de territorialidades e na construção de marcas culturais a serem manipuladas para assegurar a paisagem de “contraste civilizatório” que assegura a distinção social (PASSOS E ALMEIDA p.203)

Portanto, pensar um currículo descolonial caminha na direção de uma prática pedagógica comprometida com a justiça social que não hierarquize nem crie quaisquer distinção de valor entre culturas, povos ou classes Reconhecendo ainda que toda ação didática é essencialmente política, promovendo a reprodução do *Status Quo* ou a leitura crítica da realidade para nela intervir no intuito de construir relações de equidade social. Assim, pensando em uma EFE que se efetive como um espaço de equidade social, propomos um repensar para o referido componente curricular na Educação Básica.

5. Repensando a Educação Física Escolar

Considerando o exposto ao longo do trabalho, vamos conceber a EF como uma prática que deva considerar seu caráter social e que é construída culturalmente e experienciada em diferentes temporalidades e espaços.

A esse respeito Neira (2008) salienta que as práticas corporais, por serem múltiplas, possuem diversos sentidos/significados, visto ser uma ação que emerge do diálogo dinâmico entre educadores(ras) e escola, educadores(ras) e educandos(as), escola e comunidade. Para Neira (2008) a concepção de educação que privilegia o caráter múltiplo deve assumir como parte do processo construtivo as questões de raça, sexo, preconceitos de classe social, perspectivas econômicas diferenciadas, bem como representações simbólicas de diversos grupos sociais.

Promover mudanças na dinâmica sociocultural da Educação Física escolar é contrapor-se a conceitos, valores, crenças e tradições, há muito tempo arraigados à prática dessa disciplina. (...) Posicionamo-nos em favor de uma nova maneira de conceber a Educação Física no que tange a prática escolar (NEIRA, 2008, p. 208).

Assim, cômicos dos determinantes socioculturais que estão presentes no processo de formação de subjetividades dos(as) estudantes, os(as) professores(as) poderão compreender os elementos filosóficos, políticos, religiosos, sociais, de raça,

de sexualidade, que historicamente constituíram as corporeidades presentes no espaço escolar. “[...] Na condição de sujeito histórico, esse estudante será capaz de intervir nesta sociedade de maneira local e global, por meio da reflexão sobre a cultura corporal” (NEIRA, 2008, p. 211).

Igualmente, a Educação Física na perspectiva intercultural² (SANTOS, 2018) concebe as práticas corporais como espaço de diálogo entre universos simbólicos distintos constituídos ao longo da história.

Outrossim, é importante que se compreenda que ao participar das práticas corporais sob a ótica intercultural, os corpos rompem com a ideia anátomobiológica, visto que são concebidos a partir da noção de corporeidade. Isto é, são compreendidos para além da perspectiva linear (NAJMANOVICH, 2001), aquela que nos move a um único ponto, a uma ótica monocultural e a ideia de universalismo. A corporeidade aqui pensada se reverte do oposto, pois opera na direção de um corpo que se constitui de maneira multidimensional.

Ao trabalhar com a noção multidimensional do corpo, somos levados a compreendê-lo enredado a enação, ou seja, aceitamos a ideia de que somos uma corporeidade que se constitui a partir da experiência e da emersão do sujeito com o mundo, portanto, contextualizada, corporalizada e histórica (NANJMANOVICH, 2001).

Desse modo nos aproximamos de Neira (2016) ao mencionar que na perspectiva cultural não há espaço para padronização de planejamentos e de ações educativas, pois devemos reconhecer as particularidades e o caráter singular de cada escola. Além disso, reconhecer a singularidade também do lugar de enunciação do professor que possui autonomia pedagógica para junto dos(as) estudantes e, diante das necessidades e demandas locais, podem coletivamente selecionar os conteúdos de ensino e a abordagem metodológica, tornando as práticas significativas e relevante para os sujeitos que habitam o referido espaço/tempo.

² Perspectiva Intercultural - Consiste em buscar preocupações e suposições isomórficas subjacentes a distintas culturas. Este processo de tradução inclui a identificação de diferenças e similitudes, e o desenvolvimento, quando for apropriado, de novas formas híbridas de compreensão e intercomunicação cultural. Estas novas formas híbridas são importantes, para favorecer interações e para fortalecer alianças entre os movimentos envolvidos nas lutas, em diferentes contextos culturais, contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, pela justiça social e pela dignidade (SANTOS, 2018, p. 29.)

Nesta linha de pensamento, Neira (2016) nos direciona por meio de alguns percursos que devem ser considerados ao optar pela abordagem cultural: mapeamento, justiça curricular, ancoragem social dos conhecimentos, ressignificação, aprofundar e ampliar os saberes dos estudantes, registros e avaliação.

Considerar que o(a) estudante não é um ser vazio e que possui conhecimentos construídos nas suas vivências pessoais e relações sociais, faz parte do reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade. Esse reconhecimento é imprescindível para nortear as ações didáticas e a tematização das aulas, uma vez que a “cultura de chegada” mencionada por Neira (2016) é um grande referencial de leitura e interpretação da realidade. Uma possível problemática levantada pelo autor é que essas práticas comuns da realidade do(a) estudante e da comunidade reproduzam categorias já criadas por quem está no poder. Uma maneira de romper com essa reprodução seria a inclusão de leituras críticas sobre a prática estudada para a problematização da mesma, rompendo com práticas alienantes.

A tematização precisa estar em acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os objetivos definidos coletivamente com a comunidade escolar, para que a partir disto o professor selecione as práticas corporais e os temas a serem trabalhados, tendo consciência de que a tematização se trata de uma postura política pedagógica.

Ao falar de justiça curricular, Neira (2014) se refere a distribuição equilibrada das práticas corporais considerando a sua origem. Com isso busca-se valorizar um patrimônio da cultura corporal que tradicionalmente foi excluída dos currículos, rompendo com valores que reproduzem e intensificam discriminações e distinções de inferioridade a determinados setores sociais. Esse fato promove uma heterogeneidade social por meio da validação da diversidade cultural. Atribuir igual importância a diferentes práticas e desconstruir a homogeneidade a partir da análise de discursos, que historicamente foram ditos como verdades inquestionáveis.

A ancoragem social dos conhecimentos permite desenvolver junto aos estudantes uma análise sociocultural, histórica e política das práticas corporais. Uma prática contextualizada que leva em consideração a ocorrência social das lutas, danças, esportes, brincadeiras e ginásticas.

O professor, por meio do mapeamento, deve identificar práticas corporais disponíveis aos estudantes, bem como as que, mesmo não fazendo parte das suas vivências, estão no entorno da escola. Reconhecer os conhecimentos que os(as) estudantes já possuem sobre determinada prática corporal também faz parte do mapeamento, e este se dá por contato direto com as turmas, pesquisas, conversas com os estudantes, etc.

Outro aspecto indissociável para se pensar na Educação Física Cultural é a problematização que será desencadeada pela ocorrência social das práticas corporais. A problematização é uma postura pedagógica que permite o acesso as significações dos(as) estudantes. Além disso, estimulam análises mais aprofundadas e viabilizam o acesso a outros olhares, compreendendo não só as manifestações em si, mas aqueles que as produzem e reproduzem.

A prática orientada por um currículo cultural entende que há diferentes condições que vão impactar significativamente essas práticas, tais como o número de estudantes, materiais, tempo, espaço, dentre outros. Diante disso vê-se a necessidade de que essas práticas sejam modificadas e ressignificadas. Assim, docentes devem estimular os estudantes a elaborar outras formas de praticar os esportes, jogos, lutas, etc. Esse processo de reconstrução das práticas leva em consideração as particularidades de cada grupo e possibilita uma leitura da gestualidade, análise situacional e remodelação da prática. Essa intervenção dos estudantes proporciona a produção de novos significados e os situa como sujeitos-históricos produtores de cultura.

Outro aspecto citado por Neira (2016) é o de aprofundar e ampliar os saberes dos estudantes, considerando que aprofundar significa conhecer melhor a prática corporal, identificando e analisando os aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras intervenções. E ampliar recorrendo a outros discursos e fontes de informação que ofereçam olhares distintos, como estudos do contexto social histórico e político de produção e reprodução da prática corporal em questão.

A realização de registros das atividades do cotidiano também é fundamental nessa proposta de intervenção, pois permite a retomada do processo para a socialização e debate em sala de aula. Os registros das ações didáticas bem como a resposta dos estudantes, análises, observações, exemplares de materiais

produzidos durante as aulas ou a partir delas, são elementos que possibilitam a avaliação do trabalho pedagógico. Dessa forma a avaliação é feita de uma maneira contínua e acordada com os estudantes, possibilitando a reflexão sobre a ação didática e os resultados alcançados, norteados as ações futuras e possibilitando intervenções, adaptações e modificações.

Por fim, salientamos que o trabalho do professor de EFE deve ter caráter crítico e formador, pensando no movimento humano não só com o viés dos esportes competitivos, mas privilegiando as temáticas e os determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, de raça, de sexualidade, dentre outros, pois dessa forma estará privilegiando o repertório cultural dos(as) estudantes e da comunidade onde está inserido. “É preciso que os docentes busquem reinventar cotidianamente sua ação didática afim de promover práticas que ensinem os benefícios da justiça social” (NEIRA, 2014, p.542).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões aqui apresentadas, consideramos que: a) A hegemonia do esporte como conteúdo da EFE reduz as experiências dos estudantes tornando o referido componente curricular uma prática reducionista e alienante; b) Esse modo de construir o currículo prioriza o desenvolvimento de habilidades técnicas e reproduz as desigualdades sociais propagadas pelo sistema social, visto que propicia um esvaziamento da cultura local já que os estudantes são meros reprodutores de gestos; c) Evidenciamos a necessidade de uma prática docente que rompa com os ideais colonizadores que a tempos foram arraigados na sociedade e com os ideais neoliberais que ditam os currículos escolares com base em interesses políticos de determinadas classes; d) A necessidade de privilegiar os estudos culturais, na tentativa de valorizar a cultura popular local em que a escola se insere e a problematização das práticas corporais, tematizando as aulas a partir da prática social dessas manifestações.

Para finalizar, evidenciamos a necessidade da descolonização dos conteúdos da EFE, possibilitando aos estudantes outras experiências e práticas



Fundação Oswaldo Aranha



corporais que amplie linguagem corporal destes, bem como os símbolos e significados neles representados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, I. V. et al. Dificuldades encontradas na Educação Física Escolar que influenciam na não-participação dos alunos: reflexões e sugestões. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, v. 14, n. 136, 2009. Disponível em < <http://www.efdeportes.com/efd136/dificuldades-encontradas-na-educacao-fisica-escolar.htm>. > Acesso em 16 de março de 2020.

ALVES, K. C.; ALMEIDA, V. L. Da crítica epistemológica ao interdisciplinar em perspectivas decoloniais e descoloniais. **UNIFESSPA. PARÁ**. 2019. Disponível em < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/6812/15885>. > Acesso em 10 de março de 2020.

ANDRADE, T.E; TASSA, K.O.M, **Motivação nas aulas de educação física no ensino médio**, EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, No 203, Abril de 2015. Disponível em < <https://www.efdeportes.com/efd203/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm> > Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v.1, n.1, pp. 73-81, 2002.

CARVALHO, L. C. V. DE. Fatores para a motivação ou desmotivação à participação nas aulas de Educação Física. **RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 7, n. 27, p. 548-553, 25 jan. 2016.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, L. C.; TAFFAREL, C. N. Z., VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2014.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, J. B.; GROSFOGUEL, R.; Decolonialidade e perspectiva negra . Soc. estado. vol.31 no.1 Brasília Jan./Apr. 2016. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S010269922016000100002> > Acesso em 08 de Junho de 2020.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. (Orgs.) **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2017.

IMPOLCETTO, F. M.; TERRA, J. D.; ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. As Práticas Corporais Alternativas como conteúdo da Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, 28 mar. 2013.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 505.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado: questões para pesquisa no cotidiano. Rio de Janeiro: DR&A, 2001.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**; São Paulo, Phorte, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 02, p. 82-103, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=pt&nrm=iso >. acesso em 19 de setembro de 2020.

_____. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas Desobedientes: Descolonialidade e a Contribuição para a Crítica Feminista à Ciência. **Psicol. Soc.** Belo Horizonte, v. 30, e200112, 2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822018000100242&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 25 de Outubro de 2020.

PASSOS, S.S.A DOS; AMARAL, M. C; Saberes Populares e educação patrimonial: Reflexão sobre a descolonização dos currículos escolares, caderno Inter saberes, 2018.

TEIXEIRA, F. A.; MOLETTA, A. F. **Motivação nas aulas de Educação Física**. Anais do X Encontro nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUC, Curitiba, 2011.

TONÉL,R; FILHO, M. F.; et al. Eurocentrismo e pensamento descolonial na America latina: Dos casos da biopirataria e do suicídio indígena. **Bioeconomia; XXIV JORNADA DE PESQUISA, 2019.**